

Kümmel, Ursula; Hampel, Petra; Meier, Manuela
**Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die
Selbstwirksamkeit, die Stressverarbeitung und den
Erholungs-Beanspruchungs-Zustand bei Jugendlichen**
Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 4, S. 555-571



Quellenangabe/ Reference:

Kümmel, Ursula; Hampel, Petra; Meier, Manuela: Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit, die Stressverarbeitung und den Erholungs-Beanspruchungs-Zustand bei Jugendlichen - In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 4, S. 555-571 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-43640 - DOI: 10.25656/01:4364

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-43640>

<https://doi.org/10.25656/01:4364>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@difp.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Jugend und Schule

Margrit Stamm

Bildungsstandardreform und Schulversagen 481

Johanna Ringarp/Martin Rothland

Sündenfälle im Bildungsparadies? Außen- und Innenansichten des schwedischen Schulwesens zwischen Verklärung und Ernüchterung 498

Krassimir Stojanov

Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung 516

Franz Petermann/Heike Natzke

Aggressives Verhalten in der Schule: Ausdrucksformen, Verlaufsmuster und Möglichkeiten entwicklungsorientierter Prävention 532

Ursula Kümmel/Petra Hampel/Manuela Meier

Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit, die Stressverarbeitung und den Erholungs-Beanspruchungs-Zustand bei Jugendlichen 555

Christine Schmid

Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen. Manifeste und latente politischer Sozialisationseinfluss des Elternhauses und der Einfluss befreundeter Gleichaltriger 572

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Jugend und Schule“ 593

Allgemeiner Teil

Klaus Zierer

Über das Schreiben von Sammelrezensionen: Kritisch-konstruktive Beobachtungen zur Rezensionenkultur bei Lehrbüchern	604
--	-----

Besprechungen

Kerstin Rabenstein

Christine Biermann: Wie kommt das Neue in die Schule?	
Peter H. Ludwig (Hrsg.): Erwartungen in himmelblau und rosarot	
Sabine Andresen/Barbara Rendtorff (Hrsg.): Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule	
Sabine Jösting/Malwine Seemann (Hrsg.): Gender und Schule	615

Wolfgang Böttcher

Anne Overesch: Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst	
Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.): Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat	618

Ewald Terhart

Ludger Wössmann: Letzte Chance für gute Schulen	621
--	-----

Hermann Josef Abs

Dietrich Benner (Hrsg.): Bildungsstandards	624
---	-----

Wilfried Schubarth

Werner Nickolai/Micha Brumlik (Hrsg.): Erinnern, Lernen, Gedenken	628
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	630
-------------------------------------	-----

Ursula Kümmel/Petra Hampel/Manuela Meier

Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit, die Stressverarbeitung und den Erholungs-Beanspruchungs-Zustand bei Jugendlichen

***Zusammenfassung:** Die Studie ging der Frage nach, ob eine erlebnispädagogische Maßnahme im Vergleich zu einer unbehandelten Kontrollgruppe die Selbstwirksamkeit, die Stressverarbeitung in sozialen Belastungssituationen und den Erholungs-Beanspruchungs-Zustand von Jugendlichen in Abhängigkeit vom Geschlecht günstig beeinflusst. In die Befragung zu beiden Messzeitpunkten gingen N=202 Jugendliche im Alter zwischen 12 und 14 Jahren ein. Die Experimentaltgruppe nahm im Klassenverband an einem fünftägigen erlebnispädagogischen Camp teil. Die Intervention wirkte sich generell günstig auf die soziale und allgemeine Erholung der Jugendlichen aus. Weitere Analysen zeigen, dass insbesondere Mädchen profitierten. Es lässt sich annehmen, dass die untersuchte Maßnahme die Resilienz der Jugendlichen gesteigert hat.*

Aktuelle Befunde belegen, dass Jugendliche eine Vielzahl von Entwicklungsaufgaben und alltäglichen Belastungssituationen bewältigen müssen (zusammenfassend s. Compas u.a. 2001; Lohaus/Klein-Heßling 2001). Insbesondere alltägliche Belastungssituationen stehen im Zusammenhang mit erhöhten Beanspruchungssymptomen und psychosozialen Anpassungsstörungen (z.B. Hampel & Petermann, 2006). Internale Ressourcen wie günstige Stressverarbeitungsstrategien, eine hohe Selbstwirksamkeit und eine ausgeprägte Erholungskomponente können den ungünstigen Stresseffekten entgegen wirken. So haben sich diese als wichtige Schutzfaktoren in der psychosozialen Anpassung im Kindes- und Jugendalter erwiesen (Jerusalem/Mittag 1995; Kallus u.a. 2001; Schwarzer 2000; Steinhausen/Winkler Metzke 2001). In der vorliegenden Studie sollten im Rahmen einer erlebnispädagogischen Maßnahme diese internalen Ressourcen gestärkt werden.

1. Erlebnispädagogik

Nach Reiners (1997) existiert keine einheitliche Definition der Erlebnispädagogik, sondern lediglich eine Übereinstimmung darin, dass durch Erfahrung und Erleben intensiv und nachhaltig gelernt wird. Gilsdorf (2003) führt als Leitmotive der Erlebnispädagogik u.a. unmittelbare Erfahrung, persönliche Bedeutsamkeit des Tuns, reflektierendes Handeln, Kooperation sowie Prozessorientierung an. Becker, Braun und Schirp (2007, S.14) betonen, dass erlebnisorientierte Aktivitäten durch eine Auseinandersetzung mit krisenhaften Situationen, in denen die Routinen eines reibungslosen Handlungsablaufs nicht mehr greifen, ermöglichen, dass die Subjekte in einer spielerischen Rahmung die

Bedeutung der Autonomie erfahren können. Somit besteht nach den Autoren eine hohe Relevanz erlebnisorientierter Aktivitäten für die Bildungsprozesse der Subjekte.

In einer Studie mit 48 11- bis 13-Jährigen von Moch (2002) zeigten sich nach einer einwöchigen erlebnispädagogischen Maßnahme positive und zeitlich stabile Veränderungen im eingeschätzten Gruppenzusammenhalt und Selbstvertrauen. Auch Amesberger (1992) konnte in einer Studie mit 50 Personen aus der Bewährungshilfe und Studierenden vor allem deutlich positive Veränderungen der allgemeinen Befindlichkeit, des Selbstwerts sowie der Selbstwirksamkeit nachweisen. Weiterhin zeigten sich in einer Studie von Zick (2002) mit 39 Jugendlichen im Alter von 16 und 17 Jahren positive Effekte einer erlebnispädagogischen Intervention auf die Einstellungen zur Schule, Identifikation mit der Schule bzw. Klasse und die Verhaltensintentionen. In einer Studie unserer Forschungsgruppe mit 133 Jugendlichen der achten Schulstufe zeigte sich ein positiver Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit (Meier u.a., im Druck). Boeger, Dörfler und Schut-Ansteeg (2006) zeigten in einer sechsmonatigen Prä-Post-Kontrollgruppenstudie Verbesserungen im Selbstwertgefühl und der psychosozialen Befindlichkeit durch eine erlebnispädagogische Intervention im schulischen Kontext bei 122 Jugendlichen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass erlebnispädagogische Interventionen auf die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit sowie auf die Förderung individueller Kompetenzen bei der Bewältigung von Alltagsproblemen abzielen (Moch 2002). Rose (1998) führt allerdings aus, dass sich die Erlebnispädagogik weitgehend an männlichen Interessen und Fähigkeiten orientiert. Jungen wünschen sich eine Erhöhung der Leistungsanforderungen und natursportliche Aktivitäten (Rose, 1998), welche in erlebnispädagogischen Programmen häufig Berücksichtigung finden. Demgegenüber fühlen sich Mädchen von sozial und kommunikativ orientierten Angeboten angesprochen.

2. Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit („self-efficacy“) ist das zentrale Konstrukt von Banduras sozial-kognitiver Theorie (Bandura 1995). Die Selbstwirksamkeit wird als die subjektive Gewissheit verstanden, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können (Schwarzer 2000; Schwarzer/Jerusalem 2002). Satow und Schwarzer (2003) konnten zeigen, dass sich Selbstwirksamkeitserwartungen bei 921 Jugendlichen der siebten bis zehnten Schulstufe über zwei Jahre unterschiedlich entwickelten. Die soziale Selbstwirksamkeit stieg kontinuierlich an, während die schulische einen gebremsten Verlauf nahm. Weiterhin konnte festgestellt werden, dass Mädchen höhere soziale und Jungen höhere schulische Kompetenzerwartungen zeigten. Bacchini und Magliulo (2003) konnten in einer Studie an 675 Jugendlichen nachweisen, dass Mädchen über eine niedrigere emotionale Selbstwirksamkeit verfügen als Buben. Mädchen können demnach verglichen mit Jungen schlechter negative Emotionen kontrollieren. Insgesamt scheint eine hohe Selbstwirksamkeit den ungünstigen Einfluss von Stress abzupuffern (vgl. Bandura 1995; Schwarzer 2000; Zimmerman 1995). Bewegung

und sportliche Aktivität kann zu einer Erhöhung der Kompetenzerwartung führen (Rostad/Long 1996; Röthlisberger/Calmonte 1995). Die Selbstwirksamkeit ist vor allem bei Kindern und Jugendlichen beeinflussbar und veränderbar (Jerusalem/Mittag 1995). Auch in der Erlebnispädagogik wird der Stärkung dieser internalen Ressource besondere Bedeutung beigemessen (Amesberger 1992).

3. Aspekte des Stressgeschehens

Bereits Kinder und Jugendliche erleben in einem hohen Ausmaß Stress und weisen starke psychische als auch physische Beanspruchungssymptome wie Anspannung, Nervosität, Unwohlsein, Ängstlichkeit auf (vgl. de Anda u.a. 1997; Hampel/Petermann 2006). Derartige Beanspruchungssymptome hängen insbesondere mit Alltagsbelastungen zusammen. Kritische Lebensereignisse beeinträchtigen eher gemeinsam mit alltäglichen Stressoren die psychische Anpassung Jugendlicher (Seiffge-Krenke 2000; Wagner u.a. 1988). Im Verlauf des Kindes- und Jugendalters beschreiben Mädchen generell mehr Belastungssituationen verglichen mit Jungen, welche insbesondere im sozialen Bereich angesiedelt sind (Griffith u.a. 2000; Hampel/Petermann 2006; Nummer/Seiffge-Krenke 2001; Rudolph 2002; Rudolph/Hammen 1999; Washburn-Ormachea/Hillman/Sawilowsky 2004). Zudem zeigen Mädchen im Vergleich zu Jungen höhere psychische wie physische Beanspruchungssymptome (de Anda u.a. 1997; Roth 2000; Waligora 2002).

Die Operationalisierung der Stressverarbeitung erfolgt in den meisten Studien über zwei übergeordnete Stile, etwa die Unterscheidung zwischen annähernden und vermeidenden Strategien sowie primärer und sekundärer Verarbeitung (vertiefend s. Compas u.a. 2001). Lazarus und Folkman (1984) beschreiben eine Unterteilung in eine emotionsregulierende und eine problemlösende Bewältigung. Hierbei werden jedoch unter der Emotionsregulierung günstige sowie ungünstige Verarbeitungsstrategien zusammengefasst. Zur Vermeidung der beschriebenen Konfundierung gehen etwa Seiffge-Krenke (2000) oder Connor-Smith und Compas (2002) von einer dreidimensionalen Klassifikation mit zwei günstigen Verarbeitungsstilen und einem ungünstigen Stil aus. Auch in der vorliegenden Studie wurden die zwei günstigen Stressverarbeitungsstile „Emotionsregulierung“ und „Problemlösung“ von einem dysfunktionalen Verarbeitungsstil abgegrenzt (vgl. Hampel/Petermann 2005).

Viele Studien berichten von Geschlechtseffekten auf die Stressverarbeitung. So konnte ein ungünstiges Stressverarbeitungsmuster bei Mädchen in der Frühadoleszenz beobachtet werden (z.B. Hampel u.a. 2005). Sie suchen zwar vermehrt soziale Unterstützung, setzen aber weniger die günstige emotionsregulierende Strategie „Ablenkung“ ein und verwenden mehr dysfunktionale Verarbeitungsstrategien verglichen mit Jungen (Connor-Smith u.a. 2000; de Anda u.a. 2000; Donaldson u.a. 2000; Frydenberg/Lewis 1993; Griffith/Dubow/Ippolito 2000; Hampel/Petermann 2005, 2006; Roecker/Dubow/Donaldson 1996). Hinsichtlich der problemlösenden Bewältigung wurden Belege für günstige Ausprägungen bei den Mädchen lediglich im Grundschulalter gefunden (z.B. Eschenbeck/Kohlmann 2002). Allerdings ist die Befundlage hier sehr inkonsistent. Es

lässt sich jedoch feststellen, dass Mädchen Stress ungünstiger verarbeiten. Darüber hinaus weisen sie einen hohen Aufwand zur Stressverarbeitung auf, sodass eine erhöhte Vulnerabilität angenommen werden kann (vgl. Hobfoll 1989; Schönplflug 1985). Insgesamt kann festgehalten werden, dass Mädchen in der Frühadolescenz aufgrund einer erhöhten Belastung und ungünstigen Stressverarbeitung ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung psychischer Anpassungsstörungen aufweisen (Hampel/Petermann 2006; Nummer/Seiffge-Krenke 2001; Seiffge-Krenke 2000).

4. Erholungs-Beanspruchungs-Zustand

Die individuelle, zeitlich unmittelbare und nicht langfristige Auswirkung der psychischen Belastung wird als psychische Beanspruchung verstanden (Kallus 1995). Diese ist abhängig von den individuellen Voraussetzungen und dem Zustand der jeweiligen Person. Die Effekte potenziell schädigender Belastungen sollten durch Erholung vermieden oder umgekehrt werden. Nach Kallus u.a. (2001) wurde der Problembereich Erholung und Regeneration im Zusammenhang mit Stresssymptomen bei Kindern und Jugendlichen bislang kaum berücksichtigt. Die Autoren konnten in einer Untersuchung an 76 Jungen im Alter von 10 bis 15 Jahren belegen, dass ältere Schüler eine deutlich höhere Beanspruchung erlebten als jüngere. Dies ist jedoch nicht mit einer verbesserten Erholungsaktivität verbunden. Röthlisberger und Calmonte (1995) konnten zeigen, dass sportliche Aktivität bei Jugendlichen zu einer deutlichen Verringerung des aktuellen Belastungsniveaus führt. Da in erlebnispädagogischen Programmen sportliche Aktivitäten integriert sind, könnten sich auch hier Erholungseffekte zeigen.

5. Fragestellungen

Es können nun folgende Fragestellungen formuliert werden:

- Verbessert sich die Selbstwirksamkeit von Schülerinnen und Schülern durch eine erlebnispädagogische Maßnahme im Vergleich zu einer unbehandelten Kontrollgruppe in Abhängigkeit vom Geschlecht?
- Verändert sich die Stressverarbeitung bezogen auf soziale Belastungssituationen von Jugendlichen durch eine erlebnispädagogische Intervention im Vergleich zu einer unbehandelten Kontrollgruppe in Abhängigkeit vom Geschlecht?
- Gibt es Veränderungen in der Erholung und Beanspruchung von Schülerinnen und Schülern durch die Teilnahme an einer erlebnispädagogischen Maßnahme im Vergleich zu einer unbehandelten Kontrollgruppe in Abhängigkeit vom Geschlecht?

Aufgrund der Fragestellungen stehen die Interaktion der experimentellen Bedingung mit der Zeit sowie die Wechselwirkung der Faktoren „Geschlecht“, „Experimentelle Bedingung“ und „Zeit“ im Vordergrund des Interesses. Zudem wird der Haupteffekt „Geschlecht“ berichtet.

6. Methodik

6.1 Stichprobe und Durchführung

In dieser nicht-randomisierten Evaluationsstudie wurde ein dreifaktorielles Design (Experimentelle Bedingung, Geschlecht, Messzeitpunkt) realisiert. In die Studie konnten insgesamt 202 Schülerinnen und Schüler im Alter von 12 bis 14 Jahren aus einem ländlichen Bereich um Graz eingeschlossen werden (112 Jungen, 90 Mädchen; $M_{202}=12.8$ Jahre, $SD_{202}=0.66$). Die Experimentalgruppe ($n = 91$) nahm im Klassenverband an einem fünftägigen erlebnispädagogischen Camp teil und wurde mit einer unbehandelten Kontrollgruppe ($n = 111$) verglichen. Die Intervention bezog Problemlöse-, Vertrauens- und Kooperations-, Interaktionsübungen, natursportliche Aktivitäten (z.B. Klettern, Abseilen, Nachtexpeditionen, Begehen von Klettersteigen etc.; vgl. Tab. 1, S. 560) sowie regelmäßige Reflexionen zur Förderung sozialer Kompetenzen und der Teamarbeit mit ein. Die Kontrollgruppe war in Bezug auf das Alter, die Schulstufe und den Schultyp parallelisiert. Den Schülerinnen und Schülern wurde eine Fragebogenbatterie vor (t_0) und unmittelbar nach (t_1) der Intervention zur Bearbeitung vorlegt. Eine 3- oder 6-Monatskatamnese konnte aufgrund organisatorischer Probleme nicht realisiert werden.

6.2 Erhebungsinstrumente

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. Die Selbstwirksamkeitserwartung wurde mit der Skala zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer und Jerusalem (1981, rev. 1999) erfasst. Die vierstufige Zustimmungsskala erstreckte sich von „trifft nicht zu“ (1) bis „trifft genau zu“ (4). Aufgrund ungünstiger Itemtrennschärfen sowie zur Bestätigung der Eindimensionalität wurden fünf der zehn Items ausgeschlossen. Für die interne Konsistenz nach Cronbach (1951) ergab sich ein Wert von $\alpha_{t_0} = .61$.

Habituelle Stressverarbeitung. Die Erfassung der habituellen Stressverarbeitung erfolgte mit Hilfe des Stressverarbeitungsfragebogens für Kinder und Jugendliche (SVF-KJ; Hampel/Petermann/Dickow 2001). In Anlehnung an Lazarus und Folkman (1984) erhebt der SVF-KJ zwei günstige Strategien: Emotionsregulierung (Bagatellisierung, Ablenkung) und Problemlösung (Situationskontrolle, Positive Selbstinstruktionen, Soziales Unterstützungsbedürfnis). Der ungünstige Stressverarbeitungsstil wird über vier Subtests ermittelt (Passive Vermeidung, Gedankliche Weiterbeschäftigung, Resignation, Aggression). Die neun Subtests werden durch jeweils vier Items repräsentiert. Der beschriebenen Stichprobe wurden 36 Items bezogen auf eine individuelle soziale Belastungssituation vorgegeben. Die fünfstufige Wahrscheinlichkeitsskala erstreckte sich von „auf keinen Fall“ (0) bis „auf jeden Fall“ (4). Die Zuverlässigkeitsschätzungen nach Cronbach (1951) lagen im befriedigenden bis guten Bereich ($.55 \leq \alpha_{t_0} \leq .78$).

Tab. 1: Überblick über die Intervention und das praktische Vorgehen

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Vormittag	<ul style="list-style-type: none"> - Ankunft, Begrüßung - Campregeln - Hütten beziehen 	<ul style="list-style-type: none"> - Flussüberquerung - Einführung Klettersteig - Kletterwand - Absellvorbereitung 	<ul style="list-style-type: none"> - Schlängengrube (Interaktionsübung) - Absellen 	Tour	<ul style="list-style-type: none"> - Flying Fox (Grenzerfahrungsübung) - High elements (Kooperationsübungen)
Mittagspause	Mittagessen und Freizeit	Mittagessen und Freizeit	Mittagessen und Freizeit	Mittagessen und Freizeit	Mittagessen und Freizeit
Nachmittag	<ul style="list-style-type: none"> - Warm up - Baumstamm - Trittschulung 	<ul style="list-style-type: none"> - Acid River (Interaktionsübung) - Mohawk-Walk (Kooperationsübung) 	<ul style="list-style-type: none"> - Tourvorbereitung - Orientierung 	<ul style="list-style-type: none"> - Nachbesprechung der Tour - Erholungsphase 	<ul style="list-style-type: none"> - Spinnennetz (Kooperationsübung) - Abschluss und Abreise
Abendessen	Freizeit	Freizeit	Freizeit	Freizeit	
Abend	<ul style="list-style-type: none"> - Lagerfeuer 	<ul style="list-style-type: none"> - Nachtexpedition 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstgestalteter Abend 	<ul style="list-style-type: none"> - Lagerfeuer mit Grillen 	
Anmerkungen: weiße Felder = wechselnde Kleingruppen, graue Felder = Großgruppe					

Tab. 2: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Ergebnisse der univariaten Varianzanalyse für die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung über N=202 Jugendliche

		t ₀						t ₁						Faktoren (df1=1, df2=198)						
		EG			KG			EG			KG			Bedingung (A)	Geschlecht (B)	Zeit (C)				
		w	m		w	m		w	m		w	m					A x B	A x C	B x C	A x B x C
SWE	M	2.60	2.87	2.83	2.83	2.83	2.79	2.75	2.89	0.60	1.86	1.32	0.05	2.25	2.02	11.91	F			
	SE	0.08	0.07	0.07	0.07	0.07	0.07	0.07	0.06	.441	.174	.253	.827	.135	.157	.001	p			
										.003	.009	.007	.000	.011	.010	.057	η^2			

Anmerkungen: SWE = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung; signifikante Ergebnisse (p ≤ .05) sind fett gedruckt

Erholungs-Beanspruchungs-Zustand. Der Erholungs-Belastungsfragebogen für Kinder (EBF-K) von Kallus und Veit (2002, s. Kallus u.a. 2001) basiert auf dem EBF von Kallus (1995), welcher die Erfassung des aktuellen Erholungs-Beanspruchungs-Zustandes einer Person ermöglicht. Die siebenstufige Häufigkeitsskala reicht von „nie“ (0) bis „immerzu“ (6). Es wurden sechs der sieben Beanspruchungssubtests (Allgemeine Beanspruchung, Emotionale Beanspruchung, Soziale Spannungen, Übermüdung, Energielosigkeit, Körperliche Beschwerden) sowie drei der fünf Erholungssubtests (Soziale Erholung, Körperliche Erholung, Allgemeine Erholung) mit jeweils zwei Items herangezogen. Lediglich der Subtest „Allgemeine Beanspruchung“ wurde über drei Items erhoben. Somit mussten insgesamt 26 Items (inklusive eines „Eisbrecheritems“) bearbeitet werden. Der Referenzzeitraum bezog sich auf die letzten sieben Tage bzw. Nächte. Die Zuverlässigkeitsschätzungen nach Cronbach (1951) für die Subtests lagen im befriedigenden bis guten Bereich ($.61 \leq \alpha_{10} \leq .72$).

6.3 Statistische Auswertung

Ausgangslagen. Zur Überprüfung der Ausgangslagen auf Bedingungebene wurden jeweils einfaktorielle Varianzanalysen (ANOVA) für die Selbstwirksamkeit, die habituelle Stressverarbeitung sowie den Erholungs-Beanspruchungs-Zustand berechnet (Alpha-niveau: $\alpha = .05$). Hierbei zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden experimentellen Bedingungen zum ersten Messzeitpunkt.

Auswertung der einzelnen Testskalen. Um den Einfluss der Intervention auf die Selbstwirksamkeit zu überprüfen, wurde für die allgemeine Selbstwirksamkeit eine zweifaktorielle univariate Varianzanalyse mit Messwiederholung (ANOVA) mit den unabhängigen Faktoren „Bedingung“ und „Geschlecht“ berechnet. In Bezug auf die habituelle Stressverarbeitung, den Erholungs- und Beanspruchungszustand wurde jeweils eine zweifaktorielle multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung (MANOVA) mit anschließenden univariaten Varianzanalysen zur Lokalisation der Effekte auf der Subtestebene berechnet. Zur Lokalisation der Interaktionseffekte wurden t-Tests durchgeführt. Aufgrund des explorativen Charakters der Studie wurde auf eine Alpha-Adjustierung verzichtet.

7. Ergebnisse

Effekte zur Selbstwirksamkeit. In der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit einem Messwiederholungsfaktor ergab sich eine hoch signifikante zweifache Wechselwirkung ($p = .001$; vgl. Tab. 2, S. 560). Anschluss-tests belegten einen signifikanten Geschlechtsunterschied zu t_0 in beiden experimentellen Bedingungen (EG: $p = .016$; KG: $p = .038$). Die Selbstwirksamkeit der Mädchen, die an einem erlebnispädagogischen Camp teilnahmen, stieg über die Zeit hoch signifikant an ($p = .001$), sodass zum zweiten Messzeitpunkt keinerlei Geschlechtsunterschiede mehr feststellbar waren.

Effekte zur habituellen Stressverarbeitung. Durch die zweifaktorielle multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung konnte kein Zeiteffekt, aber ein hoch signifikanter Geschlechtseffekt für die habituelle Stressverarbeitung statistisch abgesichert werden ($p < .001$; vgl. Tab. 3, S. 563). Tabelle 3 zeigt, dass die univariaten Varianzanalysen signifikante Unterschiede für die problemlösenden Subtests „Situationskontrolle“ und „Soziales Unterstützungsbedürfnis“ sowie die stressvermehrende Strategie „Gedankliche Weiterbeschäftigung“ ermitteln konnten (STK: $p = .012$; SUB: $p < .001$; GED: $p < .001$). Mädchen wiesen in diesen Strategien hoch signifikant höhere Werte auf. Der Geschlechtseffekt wurde jedoch im Subtest „Situationskontrolle“ durch eine Interaktion mit der Zeit überlagert.

Effekte zur Beanspruchung. Die Analyse zeigte eine hoch signifikante einfache Wechselwirkung zwischen „Bedingung“ und „Zeit“ ($p = .001$). In Bezug auf die zweifache Wechselwirkung konnte lediglich eine Tendenz festgestellt werden ($p = .052$; vgl. Tab. 4, S. 564). Die signifikante einfache Wechselwirkung konnte durch anschließende univariate Varianzanalysen in den Subtests „Soziale Spannungen“ und „Übermüdung“ nachgewiesen werden (SOZ_SPA: $p = .019$; ÜMÜ: $p = .002$). Anschluss-tests zeigten, dass die sozialen Spannungen in der EG signifikant anstiegen ($p = .021$), sodass zu t_1 signifikante Unterschiede zwischen den experimentellen Bedingungen feststellbar waren ($p = .002$). In Bezug auf die Übermüdung zeigte sich ein ähnliches Muster. In der EG stieg die Übermüdung hoch signifikant an ($p = .003$), sodass sie sich zum zweiten Messzeitpunkt signifikant von der KG unterschied ($p = .018$).

Hypothesengenerierend ergaben sich im Hinblick auf die tendenzielle zweifache Wechselwirkung auf univariater Ebene ebenfalls lediglich Tendenzen in den Subtests „Emotionale Beanspruchung“ sowie „Soziale Spannungen“ (BEA_EMO: $p = .055$; SOZ_SPA: $p = .092$). Post hoc-Tests ergaben, dass die emotionale Beanspruchung der Mädchen der EG signifikant über den Zeitverlauf abnahm ($p = .022$). In Bezug auf die tendenzielle zweifache Wechselwirkung im Subtest „Soziale Spannungen“ ($p = .092$) zeigten post hoc-Tests, dass diese bei den Mädchen der EG hoch signifikant anstiegen ($p = .003$). Ebenso zeigte sich, dass die Mädchen der EG zum zweiten Messzeitpunkt tendenziell höhere Werte bezüglich der sozialen Spannungen aufwiesen als die Mädchen der KG ($p = .051$). Ebenfalls konnten bei den Buben der EG zu t_1 signifikant höhere Werte als bei den Jungen der KG festgestellt werden ($p = .013$).

Effekte zur Erholung. Die Auswertung ergab eine hoch signifikante Interaktion der Faktoren „Bedingung“ und „Zeit“ ($p < .001$; vgl. Tab. 5, S. 565). Anschließend univariate Varianzanalysen sicherten den Effekt in den Subtests „Soziale Erholung“ sowie „Allgemeine Erholung“ ab (ERH_SOZ: $p = .013$; ERH_ALL: $p < .001$). T-Tests belegten, dass die soziale Erholung in der EG hoch signifikant über den Zeitverlauf anstieg ($p = .009$), sodass zu t_1 die soziale Erholung in der EG signifikant höher war als in der KG ($p = .002$). In Bezug auf die allgemeine Erholung ergaben Anschluss-tests, dass diese in der EG signifikant anstieg ($p = .043$), wohingegen in der KG eine signifikante Abnahme festzustellen war ($p < .001$). Auch hier war zum zweiten Untersuchungszeitpunkt die allgemeine Erholung in der EG signifikant höher als in der KG ($p = .027$).

Tab. 3: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Ergebnisse der multi- und univariaten Varianzanalysen für die habituelle Stressverarbeitung über N=202 Jugendliche

Habituelle Stressverarbeitung		Faktoren (MANOVAR: df1=5,df2=194)																							
		Bedingung (A)		Geschlecht (B)		Zeit (C)		A x B		A x C		B x C		A x B x C											
t ₀		EG		KG		EG		KG		t ₁		Bedingung (A)		Geschlecht (B)		Zeit (C)		A x B		A x C		B x C		A x B x C	
		w		m		w		m		w		m		w		m		w		m		w		m	
BAG	M	3.19	3.24	3.13	3.05	3.11	3.12	3.04	2.93	1.53	0.10	3.72	0.37	0.00	0.06	0.01	F								
	SE	0.12	0.11	0.11	0.10	0.14	0.12	0.12	0.11	.218	.759	.055	.543	.983	.810	.964	p ₁								
ABL	M	2.69	2.94	2.66	2.86	2.89	2.94	2.73	2.80	0.94	1.84	0.88	0.01	0.75	2.11	0.12	F								
	SE	0.13	0.12	0.12	0.11	0.13	0.12	0.12	0.11	.333	.176	.350	.949	.387	.148	.727	p ₁								
STK	M	3.61	3.46	3.86	3.86	3.81	3.36	4.03	3.62	8.44	6.48	0.03	0.23	0.91	16.07	0.38	F								
	SE	0.12	0.10	0.10	0.09	0.12	0.11	0.11	0.10	.004	.012	.853	.629	.342	.541	.001	p ₁								
POS	M	3.58	3.46	3.68	3.63	3.73	3.57	3.78	3.66	1.00	1.19	4.02	0.06	0.42	0.45	0.04	F								
	SE	0.12	0.11	0.11	0.10	0.13	0.12	0.12	0.11	.319	.276	.046	.801	.516	.502	.853	p ₁								
SUB	M	3.64	2.84	3.62	3.27	3.57	3.07	3.66	3.25	2.01	18.60	0.84	1.23	0.39	1.11	2.52	F								
	SE	0.13	0.12	0.12	0.11	0.16	0.14	0.14	0.13	.158	<.001	.425	.269	.531	.293	.114	p ₁								
VER	M	2.94	2.78	3.00	2.72	2.60	2.69	2.85	2.48	.010	.086	.632	.006	.002	.006	.013	η ²								
	SE	0.15	0.13	0.13	0.12	0.15	0.13	0.13	0.12	0.01	2.21	13.38	1.41	0.02	0.57	2.39	F								
GED	M	3.48	3.01	3.53	3.17	3.48	3.14	3.56	2.83	.944	.138	<.001	.236	.881	.452	.124	p ₁								
	SE	0.13	0.12	0.12	0.11	0.13	0.12	0.12	0.11	.000	.011	.512	.007	.000	.003	.012	η ²								
RES	M	2.67	2.44	2.39	2.23	2.34	2.52	2.19	2.18	0.00	19.57	0.66	0.40	4.09	1.18	5.27	F								
	SE	0.11	0.10	0.10	0.09	0.14	0.12	0.12	0.11	.985	<.001	.418	.530	.045	.279	.023	p ₁								
AGG	M	2.83	2.97	2.64	2.75	2.83	2.81	2.49	2.51	.000	.090	.606	.020	.006	.026	.007	η ²								
	SE	0.11	0.11	0.11	0.10	0.13	0.12	0.12	0.11	6.13	0.28	5.61	0.09	0.00	6.98	1.41	F								
	M	2.83	2.97	2.64	2.75	2.83	2.81	2.49	2.51	.014	.596	.019	.763	.995	.009	.237	p ₁								
	SE	0.11	0.11	0.11	0.10	0.13	0.12	0.12	0.11	.030	.037	.795	0.01	1.42	1.73	0.10	F								
										.013	.545	.005	.944	.234	.190	.756	p ₁								
										.031	.002	.619	.000	.007	.009	.000	η ²								
Anmerkungen: Subtestabkürzungen: BAG = Bagatellisierung, ABL = Ablenkung/Erholung, STK = Situationskontrolle, POS = Positive Selbstinstruktionen, SUB = Soziales Unterstützungsbedürfnis, VER = Passive Vermeidung, GED = Gedankliche Weiterbeschäftigung, RES = Resignation, AGG = Aggression. Signifikante Ergebnisse (p ≤ .05) sind fett gedruckt, Tendenzen (p ≤ .10) sind unterstrichen																									

8. Diskussion

Das Ziel der nicht-randomisierten Kontrollgruppenstudie war, den Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die allgemeine Selbstwirksamkeit, die habituelle Stressverarbeitung sowie den Erholungs-Beanspruchungszustand zu evaluieren. In die Interventionsstudie wurden 202 Jugendliche im Alter zwischen 12 und 14 Jahren eingeschlossen. Die EG nahm im Klassenverband an einem fünftägigen erlebnispädagogischen Camp teil und wurde mit einer unbehandelten KG verglichen.

Die Intervention wirkte sich generell günstig auf die soziale und allgemeine Erholung der Jugendlichen aus. Somit bestätigen die Befunde die Ausführungen von Allmer (1996), der davon ausgeht, dass aktive, bewegungsbezogene Maßnahmen den Erholungsprozess beschleunigen können. Weiterhin konnte festgestellt werden, dass die allgemeine Erholung in der KG hoch signifikant abnahm. Bei nicht optimaler Ausschöpfung der Erholungsphase kann ein stressinduzierender Effekt angenommen werden (Allmer 1996). Jugendliche sehen sich in der Schule mit zunehmenden Belastungssituationen konfrontiert, die nicht mit einer erhöhten Erholungskompetenz einhergehen und somit Beeinträchtigungen der Gesundheit zur Folge haben können. Es lässt sich schlussfolgern, dass erlebnispädagogische Programme zur Abpufferung der negativen Auswirkungen von Schulstress angezeigt sind.

Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere Mädchen von der Intervention profitierten, da sich ihre Selbstwirksamkeit verbesserte, wohingegen die emotionale Belastung reduziert wurde. Nachdem eine Stärkung der Selbstwirksamkeit den Zielen der Erlebnispädagogik entspricht, konnten diesbezüglich in der vorliegenden Untersuchung frühere Befunde bestätigt werden (Amesberger 1992; Moch 2002). Zudem ähnelt die Verbesserung in der EG früheren Evaluationsbefunden, die eine langfristige Reduktion der selbst eingeschätzten Belastungen bei Mädchen nach einem schulbasierten erlebnispädagogischen Programm zeigten (Boeger u.a. 2006). Die erhöhte Selbstwirksamkeit nach der Intervention lässt sich darauf zurückführen, dass Selbstwirksamkeit durch erfolgreiches Handeln und Erfolgserlebnisse aufgebaut werden kann (Satow/Schwarzer 2003; Schwarzer/Jerusalem 2002). Erlebnispädagogische Stationen ermöglichen Erfolge, die der eigenen Anstrengung und Fähigkeit zugeschrieben werden. Für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit ist die persönliche Erfahrung die effizienteste Methode, gefolgt von Beobachtungen des Verhaltens anderer, von sprachlichen Überzeugungsversuchen und eigener Gefühlsregung (Schwarzer/Jerusalem 2002). Die erlebnispädagogische Maßnahme bot die Möglichkeit, Kompetenzerwartungen über jede dieser Methoden aufzubauen. Röthlisberger und Calmonte (1995) sowie Rostad und Long (1996) beschreiben eine Erhöhung der Kompetenzerwartung aufgrund sportlicher Aktivität. Da Bewegung in die Erlebnispädagogik integriert ist, lässt sich insofern ein guter Bezug zu den aktuellen Befunden herstellen.

Die Ergebnisse zur Selbstwirksamkeit sind jedoch inkonsistent zur geschlechtsbezogenen, erlebnispädagogischen Literatur. Rose (1998) beschreibt, dass sich die Erlebnispädagogik insbesondere an den Interessen und Fähigkeiten männlicher Teilnehmer orientiert. In hypothesengenerierenden Analysen einer eigenen Pilotstudie deutete sich

an, dass Jungen eher von einer erlebnispädagogischen Maßnahme profitieren (Meier u.a., im Druck). Allerdings wurden die Trainer nicht angewiesen, in der vorliegenden Studie besonders auf die Mädchen einzugehen oder die Programmelemente zu verändern.

Der Befund zur Reduktion der emotionalen Beanspruchung bei den Mädchen der EG lässt sich gut in die Literatur einordnen. So konnten Röthlisberger und Calmonte (1995) nachweisen, dass sportliche Aktivität bei Jugendlichen zu einer deutlichen Verringerung des aktuellen Belastungsniveaus führt. Auch Amesberger (1992) führt aus, dass ein Ziel der Erlebnispädagogik die Verbesserung im Umgang mit Belastungen und Konfliktsituationen darstellt. Ungünstig veränderten sich lediglich die sozialen Spannungen im Rahmen der Intervention bei den Mädchen, was jedoch durch die Sensitivität der Mädchen gegenüber sozialen Stressoren erklärt werden kann (vgl. Griffith u.a. 2000; Hampel/Petermann 2006; Nummer/Seiffge-Krenke 2001; Rudolph 2002; Rudolph/Hammen 1999; Washburn-Ormachea u.a. 2004). Beyer und Lohaus (2005) wiesen in einer Studie mit 800 Jugendlichen der 8. und 9. Schulstufe nach, dass Mädchen von dem untersuchten Stresspräventionsprogramm hinsichtlich der Problemmeidung profitierten. Dieser Befund sowie die Tatsache, dass auch in der vorliegenden Untersuchung die Mädchen der EG positiv beeinflusst wurden, lässt die Annahme zu, dass insbesondere weibliche Jugendliche auf Gruppeninterventionen günstig reagieren. Zusammenfassend bekräftigen die dargestellten Befunde die Annahme von Zick (2002), dass gemeinsame Gruppenaktivitäten einer Schulklasse außerhalb des Schulkontextes vor allem im Rahmen erlebnispädagogischer Maßnahmen positive Auswirkungen haben. Es lässt sich annehmen, dass hinsichtlich der Stressverarbeitung keine günstigen Veränderungen beobachtbar waren, da die Intervention zu unspezifisch konzipiert war. Somit kann jedoch erwartet werden, dass Schülerinnen und Schüler von einer erlebnispädagogischen Maßnahme profitieren, welche Elemente eines Stressmanagementtrainings integriert.

Des Weiteren konnte übereinstimmend mit früheren Befunden gezeigt werden, dass Mädchen zwar vermehrt nach sozialer Unterstützung suchten, allerdings auch die ungünstige Strategie „Gedankliche Weiterbeschäftigung“ verglichen mit Jungen häufiger einsetzten (de Anda u.a. 2000; Donaldson u.a. 2000; Frydenberg/Lewis 1993; Griffith u.a. 2000; Hampel/Petermann 2005, 2006; Nummer/Seiffge-Krenke 2001; Roecker u.a. 1996; Rudolph 2002; Rudolph/Hammen 1999; Washburn-Ormachea u.a. 2004). Dies untermauert die Forderung nach geschlechtsangepassten Stressmanagementtrainings, um die Ressourcen angemessen zu stärken.

Trotz der erwartungskonformen Befunde müssen einige methodische Einschränkungen berichtet werden. Hauptkritikpunkt stellt das nicht-randomisierte Design dar, da dadurch die interne Validität leidet. Die Vergleichbarkeit der Ausgangslagen in den beiden experimentellen Bedingungen spricht dafür, dass die Interventionseffekte nicht durch einen Selektionseffekt erklärt werden können (vgl. Kazdin 2003). Zudem finden die Ergebnisse aufgrund der Stichprobe eine Einschränkung der Interpretierbarkeit. Es ist keine Generalisierbarkeit auf andere Altersgruppen, Schulformen sowie den städtischen Bereich gegeben. Zukünftige Studien sollten langfristige Effekte in 6- und 12-Monatskatamnesen erheben, um somit die Nachhaltigkeit der Effekte zu prüfen. Auch

das Aufzeigen von „sleepers-effects“ wäre durch einen zusätzlichen Erhebungszeitpunkt gewährleistet. Außerdem müssen die verwendeten Messinstrumente kritisch betrachtet werden: Bezogen auf die Skala zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung ist anzuführen, dass die Hälfte der Items aufgrund mangelnder Reliabilität entfernt werden mussten. Hinsichtlich des EBF-K erscheint eine Anzahl von zwei Items pro Subtest als nicht ausreichend. Modifikationen der beiden Erhebungsverfahren für den Einsatz im Kindes- und Jugendbereich scheinen somit angezeigt. Darüber hinaus würden qualitative Verfahren einen zusätzlichen Informationsgewinn bieten.

Abschließend kann festgestellt werden, dass sich auf Grundlage dieser Befunde effektive gesundheitsförderliche sowie geschlechtsangepasste Interventionsprogramme konzipieren lassen, die den Risikofaktoren im Jugendalter entgegen wirken. Da Jugendliche ein erhöhtes Ausmaß an Stressoren und Beanspruchungen aufweisen, scheint erlebnispädagogischen Interventionen zur Stärkung internaler Ressourcen eine große Bedeutung zuzukommen. Eine Replikation der dargestellten Befunde erscheint aus diesem Grund als sinnvoll. Aufgrund der Tatsache, dass insbesondere Mädchen in der Pubertät als Risikopopulation gelten, gibt die Studie einen Hinweis darauf, dass die psychische Entwicklung der Mädchen durch ein Interventionsprogramm mit den Modulen „Erlebnispädagogik“ und „Stressmanagement“ günstig beeinflusst werden kann.

Literatur

- Allmer, H. (1996): *Erholung und Gesundheit: Grundlagen, Ergebnisse und Maßnahmen*. Göttingen: Hogrefe.
- Amesberger, G. (1992): *Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten*. Frankfurt/Main: Afra.
- Bacchini, D./Magliulo, F. (2003): Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. In: *Journal of Youth and Adolescence* 32, S. 337–350.
- Bandura, A. (1995): Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: Bandura, A. (Ed.): *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1–45.
- Becker, P./Braun, K.H./Schirp, J. (2007): *Erlebnispädagogik im Epochenkontext*. Einleitung der Herausgeber. In: Becker, P./Braun, K.H./Schirp, J. (Hrsg.): *Abenteuer, Erlebnisse und die Pädagogik. Kulturkritische und modernisierungstheoretische Blicke auf die Erlebnispädagogik*. Opladen & Farmington: Verlag Barbara Brudrich, S. 7–15.
- Beyer, A./Lohaus, A. (2005): Stressbewältigung im Jugendalter: Entwicklung und Evaluation eines Präventionsprogramms. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 52, S. 33–50.
- Boeger, A./Dörfler, T./Schut-Ansteeg, T. (2006): *Erlebnispädagogik mit Jugendlichen – Einflüsse auf Symptombelastung und Selbstwert*. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 55, 181–197.
- Compas, B.E./Connor-Smith, J.K./Saltzman, H./Harding Thomsen, A./Wadsworth, M.E. (2001): Coping with stress during childhood and adolescence. Problems, progress, and potential in theory and research. In: *Psychological Bulletin* 127, pp. 87–127.
- Connor-Smith, J.K./Compas, B.E. (2002): Vulnerability to social stressors. Coping as a mediator or moderator of sociotropy and symptoms of anxiety and depression. In: *Cognitive Therapy and Research* 26, pp. 39–55.

- Connor-Smith, J.K./Compas, B.E./Wadsworth, M.E./Harding Thomsen, A.H./Saltzman, H. (2000): Responses to stress in adolescence. Measurement of coping and involuntary stress responses. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 68, pp. 976–992.
- de Anda, D./Baroni, S./Boskin, L./Buchwald, L./Morgan, J./Ow, J./Siegel Gold, J./Weiss, R. (2000): Stress, stressors and coping strategies among high school students. In: *Children and Youth Services Review* 22, pp. 441–463.
- de Anda, D./Bradley, M./Collada, C./Dunn, L./Kubota, J./Hollister, V./Miltnerberger, J./Pulley, J./Susskind, A./Thompson, L.A./Wadsworth, T. (1997): A study of stress, stressors, and coping strategies among middle school adolescents. In: *Social Work in Education* 19, pp. 87–98.
- Donaldson, D./Prinstein, M./Danovsky, M./Spirito, A. (2000): Patterns of children's coping with life stress. Implications for clinicians. In: *American Journal of Orthopsychiatry* 70, pp. 351–359.
- Eschenbeck, H./Kohlmann, C.-W. (2002): Geschlechtsunterschiede in der Stressbewältigung von Grundschulkindern. In: *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie* 10, S. 1–7.
- Frydenberg, E./Lewis, R. (1993): Boys play sport and girls turn to others. Age, gender and ethnicity as determinants of coping. In: *Journal of Adolescence* 16, pp. 253–266.
- Gilsdorf, R. (2003): Die Konzepte „Abenteuer“ und „Projekt“ – Über die Prinzipien erfahrungsorientierten Lernens. In: *Schulmagazin* 2, S. 5–10.
- Griffith, M.A./Dubow, E.F./Ippolito, M.F. (2000): Developmental and cross-situational differences in adolescents' coping strategies. In: *Journal of Youth and Adolescence* 29, pp. 183–204.
- Hampel, P./Kümmel, U./Meier, M./Desman, C./Dickow, B. (2005): Geschlechtseffekte und Entwicklungsverlauf im Stresserleben, der Stressverarbeitung, der körperlichen Beanspruchung und den psychischen Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 54, S. 87–103.
- Hampel, P./Petermann, F. (2005): Age and gender effects on coping in children and adolescents. In: *Journal of Youth and Adolescence* 34, pp. 73–83.
- Hampel, P./Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. In: *Journal of Adolescent Health* 38, pp. 409–415.
- Hampel, P./Petermann, F./Dickow, B. (2001): Stressverarbeitungsfragebogen von Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche (SVF-KJ). Göttingen: Hogrefe.
- Hobfoll, S.E. (1989): Conversation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. In: *American Psychologist* 44, pp. 513–524.
- Jerusalem, M./Mittag, W. (1995): Self-efficacy in stressful life transitions. In: Bandura, A. (Ed.): *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 177–201.
- Kallus, K.W. (1995): Erholungs-Belastungs-Fragebogen (EBF). Handanweisung. Frankfurt: Swets Test Services.
- Kallus, K.W./Veit, E. (2002): Erholungs-Belastungsfragebogen für Kinder (EBF-K). Unveröffentlichtes Manuskript, Karl-Franzens-Universität Graz.
- Kallus, K.W./Veit, E./Semler, I./Moser, M. (2001): Beanspruchungs-Erholungs-Zustand und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In: *Kindheit und Entwicklung* 10, S. 172–179.
- Kazdin, A.E. (2003): *Research design in clinical psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Lazarus, R.S./Folkman, S. (1984): *Stress, appraisal, and coping*. Springer: New York.
- Lohaus, A./Klein-Heßling, J. (2001): Streßerleben und Stressbewältigung im Kindesalter. Befunde, Diagnostik und Intervention. In: *Kindheit und Entwicklung* 10, S. 148–160.
- Meier, M./Hampel, P./Gaiswinkler, M./Kümmel, U. (2007, im Druck): Einfluss einer erlebnispädagogischen Intervention auf Klassenklima und Selbstwirksamkeit von Jugendlichen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- Moch, M. (2002): Entwicklung von Gruppenstruktur, Zusammenhalt und Selbstvertrauen im Verlauf erlebnispädagogischer Segelmaßnahmen. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 33, S. 83–95.

- Nummer, G./Seiffge-Krenke, I. (2001): Können Unterschiede in Stresswahrnehmung und -bewältigung Geschlechtsunterschiede in der depressiven Symptombelastung bei Jugendlichen erklären? In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 29, S. 89–97.
- Reiners, A. (⁴1997): *Praktische Erlebnispädagogik: eine Sammlung motivierender Interaktionsspiele*. Alling: Sandmann.
- Roecker, C.E./Dubow, E.F./Donaldson, D. (1996): Cross-situational patterns in children's coping with observed interpersonal conflict. In: *Journal of Clinical Child Psychology* 25, pp. 288–299.
- Rose, L. (1998): Mädchenabenteuer – Jungenabenteuer. In Stüwe, G. (Hrsg.): „Tatort“ Erlebnispädagogik. Spurensuche, Qualifizierung, Tatorte, Handwerkzeug. Frankfurt/Main: Fachhochschulverlag, S. 50–62.
- Rostad, F.G./Long, B. C. (1996): Exercise as a coping strategy for stress. A review. International. In: *Journal Sport Psychology* 27, pp. 197–222.
- Roth, M. (2000): Körperliche Beschwerden als Indikator für psychische Auffälligkeiten bei 12- bis 16-jährigen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 47, S. 18–28.
- Röthlisberger, C./Calmonte, R. (1995): Sportliche Aktivität, personale Ressourcen und Belastungen von Adoleszenten. In: *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie* 3, S. 209–223.
- Rudolph, K.D. (2002): Gender differences in emotional responses to interpersonal stress during adolescence. In: *Journal of Adolescent Health* 30, pp. 3–13.
- Rudolph, K.D./Hammen, C. (1999): Age and gender as determinants of stress exposure, generation, and reactions in youngsters. A transactional perspective. In: *Child Development* 70, pp. 660–677.
- Satow, L./Schwarzer, R. (2003): Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung – Eine Analyse individueller Wachstumskurven. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 50, S. 168–181.
- Schönnpflug, W. (1985): Behavior economics as an approach to stress theory. In: Field, T.M./McCabe, P.M./Schneiderman, N. (Eds.): *Stress and coping*. London: Erlbaum, pp. 81–98.
- Schwarzer, R. (⁴2000): *Streß, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (1999): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44, S. 28–53.
- Seiffge-Krenke, I. (2000): Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. In: *Journal of Adolescence* 23, pp. 675–691.
- Steinhausen, H.-C./Winkler Metzke, C. (2001): Risk, compensatory, vulnerability, and protective factors influencing mental health in adolescence. In: *Journal of Youth and Adolescence* 30, pp. 259–280.
- Wagner, B.M./Compas, B.E./Howell, D.C. (1988): Daily and major life events. A test of an integrative model of psychosocial stress. In: *American Journal of Community Psychology* 16, pp. 189–205.
- Waligora, K. (2002): Der Einfluß sozialer Unterstützung durch Eltern und Peers auf körperliche Beschwerden bei Schülerinnen und Schülern. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 51, S. 178–193.
- Washburn-Ormachea, J.M./Hillman, S.B./Sawilowsky, S.S. (2004): Gender and gender-role orientation differences on adolescents' coping with peer stressors. In: *Journal of Youth and Adolescence* 33, pp. 31–40.
- Zick, A. (2002): Wenn alle tatsächlich in einem Boot sitzen – Eine Studie zur Identifikation mit der Schule im Kontext einer erlebnispädagogischen Gruppenerfahrung. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 33, S. 213–228.

Zimmerman, B.J. (1995): Self-efficacy and educational development. In: Bandura, A. (Ed.): Self-efficacy in changing societies. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 202–231.

***Abstract:** The aim of this study was to investigate the gender-dependent influence of an experiential training in comparison with a no-treatment control group on the self-reported self-efficacy, coping with social stress, and recovery-stress state among adolescents. In total, N=202 adolescents (ages 12 to 14 years) were questioned before and after the intervention. The experimental group took part in an experiential training (duration 5 days) which was conducted in class. In general, the intervention had a positive effect on the adolescents' social and general recovery. In more detail, the intervention had beneficial effects in particular among girls. The study suggests that resilience among adolescents is increased by the experiential training.*

Adressen der Autoren:

Prof. Dr. Petra Hampel, Professur für Rehabilitationspsychologie, Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation, Universität Bremen, Grazer Str. 6, D – 28359 Bremen. E-Mail: petra@uni-bremen.de

Mag. Dr. Ursula Kümmel/Mag. Dr. Manuela Meier, Institut für Psychologie, Karl-Franzens-Universität Graz, Universitätsplatz 2/III, A – 8010 Graz. E-Mail: ursula_kuemmel@yahoo.com/meier_m@gmx.at